Luis Ricardo Ramos Hernández

EL INTERÉS TIENE PIES

El texto libre y las habilidades de escritura en la licenciatura en inclusión educativa





EL INTERÉS TIENE PIES

El texto libre y las habilidades de escritura
en la licenciatura en inclusión educativa

Ramos Hernández, Luis. (2023)
El interés tiene pies: El texto libre y las habilidades de escritura en la licenciatura en inclusión educativa
Editorial Ocronos

Contenido

INTRODUCCIÓN

El plan de estudios de la licenciatura en Educación Especial fue actualizado por la DGESUM a partir del ciclo escolar 2018-2019 y fue entonces que nació la licenciatura en Inclusión Educativa. El primer eje de la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales de acuerdo con la Nueva Escuela Mexicana. El nuevo enfoque conduce a una resignificación del papel de los docentes como protagonistas del cambio en la educación, tomando un giro importante en la forma en que se preparan para sus futuras responsabilidades.

Se trata de profesionales de la educación, capaces de crear ambientes de aprendizaje inclusivos, equitativos, altamente dinámicos. Se aspira a que cuenten con los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios que conduzcan a realizar una práctica docente de alta calidad, donde apliquen los conocimientos y habilidades pedagógicas adquiridas en su formación inicial para incidir en el proceso de aprendizaje de sus futuros alumnos. (SEP, 2018).

Debemos echar mano de cuantas experiencias conocemos para avanzar hacia la inclusión educativa, así como de los espacios con los que cuenta el programa de estudios 2018 de la licenciatura en Inclusión Educativa, en particular los espacios de autonomía curricular, ampliados en 2022, para fortalecer las áreas de oportunidad de cada institución.

A partir de los referentes del perfil profesional de inclusión educativa, se debe redefinir el papel de los profesionistas para satisfacer las necesidades existentes en el campo de trabajo. En el caso de la educación especial, el compromiso con una escuela inclusiva implica la transformación global de la escuela, de manera que sea repensada en lo organizativo, lo didáctico y su relación con

la comunidad social. Dicho en palabras de Gallego y Rodríguez (2007) “esto no implica necesaria-mente la supresión de los profesionales, sino su reprofesionalización”.

Después de la charla que ofreció el doctor César Coll en la BUAP el 28 de septiembre de 2019 sobre el tema de los intereses de los estudiantes en la escuela, sucedió un intercambio interesante. Le pregunté al doctor: ¿Qué puedo hacer si una estudiante mía de la licenciatura manifiesta querer aprender la lengua coreana? César Coll me respondió “Yo le diría que no soy la persona adecuada con quien acudir, pero que yo la podría canalizar con alguien que puede ayudarla”. La doctora Frida Díaz Barriga terció. “A mí me parece que deberíamos ver la manera de atender esos intereses. Justo en este año hemos realizado el proyecto de escritura de monografías con estudiantes de la facultad y los personajes elegidos han sido de lo más variados, Lionel Messi y un cantante coreano. Uno esperaría que siendo el mes de la patria todos elegirían escribir sobre Miguel Hidalgo, pero no, eligen a Lionel Messi.”

De Célestin Freinet obtenemos la clave para entender qué le otorga sentido a la escritura, qué hacer que los estudiantes se apresuren a escribir:

“La escritura sólo tiene sentido si estamos obligados a recurrir a ella para comunicar nuestro pensamiento más allá del alcance de nuestra voz, fuera de las barreras de nuestra escuela. Nosotros hemos realizado prácticamente esta motivación por medio de nuestra técnica: expresión libre, imprenta, ilustración, realización de un periódico escolar, remitido a los padres e intercambiado con periódicos de otras escuelas, intercambio extendido además hasta un conocimiento mutuo lo que le otorga un alcance pedagógico insospechado”. (Freinet, 1999).

Ahora lo que queremos saber es hasta qué punto podemos estirar la liga, si el alcance pedagógico del texto libre llegará a la

educación superior y potenciará los intereses compartidos en la Escuela Normal. Llevarnos a una comunicación más efectiva, a buscar nuevas lecturas, a compartirlas con los demás. Ser todos mejores docentes, que mostremos formas de convivencia desde el respeto, el entendimiento y la valoración de la diferencia, en una sociedad donde tanto se necesita encender, una y otra vez, el interés por saber.

CAPÍTULO I

1.1 Planteamiento del Problema

Año con año los asesores de la academia de séptimo y octavo semestres refieren que los estudiantes llegan a la etapa final de la licenciatura con carencias en las habilidades de escritura. Es notable la distancia que existe entre el currículum del programa 2018 y los estudiantes que cada otoño se integran a estudiarlos. Muchos temas ambiciosos, datos innumerables y actividades ambiciosas, individuales y colectivas. En muchas de esas actividades se aprecia un trabajo obligatorio y no disfrutable. Sabemos que no todo lo que uno debe aprender ha de ser de nuestro agrado, pero nos da la impresión de que las actividades son demasiadas y que muy pocas de ellas logran trascender su carácter de tareas, porque “como en el resto de la pedagogía de Freinet, la libertad es contraria a cualquier imposición”. (Ramos y Figueroa, 2023).

Por otro lado, consideramos que no basta con proponernos desarrollar las competencias del perfil de egreso para efectivamente desarrolarlas. Es necesario que a las estrategias activas de trabajo, como el aprendizaje basado en proyectos, se sumen el dar la palabra a los estudiantes y el tomar en cuenta su parecer e intereses. Nos parece que la elección vocacional por la inclusión educativa no justifica llenar de actividades a los estudiantes si éstos las consideran ajenas o arbitrarias. Si no les encuentran gusto ni utilidad. A escribir y a investigar se aprende escribiendo e investigando, eso dice el orientador nuestro de cabecera, Jean Piaget. De manera que nos sentimos obligados a caminar en libertad a la construcción de esos conocimientos habilidades valores y actitudes que llevarán a nuestros estudiantes a ser licenciados en inclusión educativa, pero a nuestro modo, sin usar la fuerza, sino las ganas de saber y de aprender, que por supuesto que están presentes en nuestros alumnos.

También nos parece que la diferencia entre una actividad aburrida y arbitraria, y otra divertida y útil, no es tan grande, de hecho estamos convencidos por la experiencia de que ambas podrían ser casi la misma. Todo depende de la organización y el trabajo, en gran medida de cómo se plantea la relación entre el docente y el grupo. Pero claro, todos estos pareceres nos corresponde averiguarlos a ciencia cierta.

1.2 Pregunta de investigación e hipótesis

La hipótesis de esta investigación es la siguiente, creemos que la producción de textos libres, motivada por sus propios intereses, favorecerá las habilidades de escritura de los estudiantes de la licenciatura en Inclusión Educativa del BINE. Dicho de otra manera, como pregunta de investigación, ¿La producción de textos libres, motivada por sus propios intereses, favorecerá las habilidades de escritura de los estudiantes de la licenciatura en Inclusión Educativa del BINE?

1.3 Justificación

Los

dispositivos de escritura digitales constituyen una herramienta muy importante para potenciar las habilidades de lectura y escritura en la educación superior, consideramos también que su uso puede ligar de manera posipositiva para conjugar los intereses de los estudiantes, que son continuamente soslayados en la educación superior. Ese estudio sobre los intereses de los estudiantes es un campo fértil y de enorme pertinencia, ahora que el currículum tiene un tamaño más grande que nunca, también en la formación

docente, donde el papel de los alumnos no está del todo en el centro, más que en el discurso. “Todos están en su lugar y su atención se evalúa por la inmovilidad de los niños, no se debe voltear, mirar al techo, asomarse por la ventana o rascarse delicadamente un pie”. (Figueroa y Gatti, 2015)

Menciona Eduardo Backhoff que el tema del desarrollo de competencias de escritura ha sido poco estudiado:

A pesar de la importancia que tiene el tema, son pocos los estudios de gran escala que han investigado las competencias de expresión escrita de los estudiantes de los distintos niveles educativos; y son aún menos el número de investigaciones dedicadas a este tema en el nivel de educación superior… tres razones: 1) la dificultad que representa estudiar la competencia para comunicarse por escrito de forma válida y confiable; 2) la falta de pruebas de gran escala estandarizadas que evalúan la ejecución escritura, las que se tengan que calificar con la ayuda de rúbricas y jueces expertos. (Backhoff, Velasco y Peón, 2013).

La relación entre texto libre, interés y habilidades de escritura es algo que conocemos empíricamente y consideramos importante para la vida académica de nuestra licenciatura poder demostrar de manera rigurosa los beneficios tangibles de la libertad a la hora de escribir.

Merecen ser mencionados algunos datos sobre la lectura en nuestro país. Por un lado, los adultos mexicanos leyeron menos, según el Módulo de Lectura del INEGI, pasaron de 84.2% en 2015 a 74.8% en 2019 las personas que leyeron libros, revistas, periódicos, historietas o páginas de Internet, foros o blogs. Las principales razones declaradas por las que la población no lee fueron: falta de tiempo (47.9%) y falta de interés (21.7 por ciento) (INEGI, 2019).

Por otro lado, el perfil profesional de la Educación Especial y de la Inclusión Educativa pasa por un verdadero terremoto, en el que

se plantea deshacerse de una cultura asistencialista para involucrarnos de lleno en la renovación de la Educación Normal, una renovación de contenidos y formas, un abrir las puertas y ventanas para descubrir el nuevo día de la educación activa y el trabajo colectivo.

La competencia de escritura está directamente relacionada en nuestros días con aquella que puede llamarse “digital”, que implica, además de los aspectos comunicativos o lingüísticos, ciertas habilidades básicas para buscar información y crear algo a partir de ello. Del Moral, Villalustre y Neira (2017) mencionan que “Tres tipos de alfabetización se unen en la competencia digital: información, tecnología y medios, lo que lo convierte en una competencia básica y fundamental... que se basa en la adquisición y el desarrollo de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información y convertirla en conocimiento”.

1.4 Objetivo general y específicos

Nos proponemos guiar la producción de textos libres, orientados por los intereses de los estudiantes, mediados por dispositivos tecnológicos de publicación en papel y en línea, para favorecer las competencias de escritura de los estudiantes de la licenciatura en Inclusión Educativa del BINE.

Objetivos específicos:

- Publicar las evidencias de escritura en un periódico escolar escolar en el que se publique la reflexión de los docentes en formación y se aprecien las evidencias de trabajo con las técnicas utilizadas para el acompañamiento de la escritura.

•

Elaborar la rúbrica de competencia de escritura libre según los géneros narrativo, descriptivo y argumentativo.

□

Determinar en qué proporción los estudiantes de la licenciatura en inclusión educativa abordan temáticas afines en sus textos libres.

CAPÍTULO II
Marco Teórico

En el mundo de la educación superior se ha vuelto una obsesión la de dotar a profesionales con un vasto conocimiento de los temas de sus perfiles específicos, amén de otras habilidades que les permitan desarrollarse en un mundo laboral cada vez más competitivo y cambiante. En los entornos de la actualidad, las habilidades de comunicación juegan un papel importante para intercambiar información, mantenerse al día y seguirse desarrollando. Hablar con los demás profesionales, compartir su experiencia y reflexión profesional es parte del trabajo cotidiano en nuestros tiempos. A esto se debe que, tanto las instituciones de educación superior como los empleadores, valoran cada vez más el desarrollo de la expresión oral y escrita.

La escritura tiene un valor fundamental en

el desarrollo del pensamiento humano, por lo que teóricos como Linda Flower y John Hayes explicaron la relación entre ambos procesos, considerando la complejidad de todo cuanto se pone en juego a la hora de escribir. Su modelo está compuesto por tres unidades: el ambiente del cometido (“task environment”), la memoria de largo plazo del escritor y los procesos de escritura en sí, compuesto de una planeación, una traducción y una revisión por parte de un monitor. (Flower y Hayes, 1981).

Más adelante, los mismos Flower y Hayes encontraron coincidencias de método entre los escritores competentes “... piensan antes de escribir y mientras escriben en el tema que quieren o deben desarrollar, en la información con que cuentan al respecto, en cómo es mejor expresarla, en el receptor a quien destinan el

escrito, en la finalidad o propósito de la escritura, en sus posibles efectos, y demás; esquematizan la organización del texto, es decir, trazan mentalmente y, luego, en borradores, un proyecto de texto y/o sucesivas versiones; releen el escrito para verificar si se ajusta a los objetivos planteados; corrigen". (Flower y Hayes, 1996).

La escritura como proceso ha sido explicada también con el modelo cognitivo de la escritura de Scardamalia y Bereiter (1992). Este modelo describe las operaciones mentales de la escritura, como son la planeación, la redacción, y la revisión; pero también definieron estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura:

Los esfuerzos educativos que se describirán se basan en Ia premisa de que es necesario ayudar a los estudiantes a pasar de procesos de composición que consisten en «decir el conocimiento» a procesos de composición que consisten en «transformar el conocimiento»... las dificultades que se pueden encontrar dentro del espacio retórico... podrán traducirse en subobjetivos: la explicitación de los motivos de una creencia, la ejemplificación de los conceptos, el desarrollo de los pasos intermedios en la cadena del razonamiento, los argumentos en contra de otra creencia, etc. Las operaciones llevadas a cabo dentro del espacio del contenido para conseguir tales objetivos podrían, a su vez, producir cambios en: la creencia del escritor o en sus elaboraciones; podrían provocar nuevas conexiones o modificaciones en sus objetivos hacia estudios futuros. (Scardamalia y Bereiter, 1992).

En este modelo se sugiere una actitud para los docentes que acompañan los procesos de desarrollo de las habilidades de escritura, clarificando los objetivos, haciendo consciente que el texto debe tener un objetivo y un lector o lectora definidos, lo que puede llevar a los escritores a modificar su propio saber sobre el tema que han de abordar en el texto.

Las estrategias para acompañar el proceso de escritura son muchas, muy variadas y sobre este aspecto de la escritura tenemos

experiencia y literatura vastos desde hace algún tiempo. Por ejemplo, Smith (1980) aconsejaba un acompañamiento diferente a los escritores jóvenes del que se le brinda a los escritores maduros:

Los niños tienden a dejar de escribir después de algunas oraciones, a menudo después de sólo una. Por lo general, se detienen cuando hay más de lo que pueden decir. En parte, creo que esto se debe al esfuerzo físico de la escritura, pero en parte también a la incertidumbre sobre lo que debería seguir a continuación. Muchos maestros han aprendido que a los niños se les puede pedir que escriban más simplemente al pedirles que escriban más, al demostrarles que la continuación es tanto esperada como posible. (Smith, 1980).

El trabajo reflexivo a partir de la narrativa abre el panorama de los jóvenes profesionales respecto de las crecientes necesidades de los profesionales de la educación especial y la inclusión educativa, pero también sobre su abordaje del conocimiento del mundo en general. Pocos como ellos necesitan desarrollar las habilidades metacognitivas, para reflexionar sobre el trabajo propio, la diversidad en las aulas y los retos cotidianos del contexto propio y las instituciones.

En este sentido, el diario de clase, que se utiliza en la Educación Normal, así como otros tipos de textos autobiográficos han estado presente en la formación docente en México durante muchos años, haciendo posible una reflexión que mueve a la acción:

La escritura autobiográfica sirve para construir memoria colectiva: En la medida que el relato de la propia experiencia puede contribuir a la formación de una memoria colectiva abierta y plural que dé cabida a diferentes interpretaciones de la realidad, la escritura autobiográfica puede suponer una acción. Con la narración de unos hechos habitualmente silenciados por los poderes se quiere dar voz a colectivos marginados y, al mismo tiempo, transmitir a la ciudadanía una versión del pasado reciente diferente a la oficial. Se

asume así como tarea vital la defensa de la memoria de un tiempo condenado al olvido o a la deformación revisionista, formando una identidad grupal a través de testimonios. (Sánchez Zapatero, 2011).

Lengelle y Ashby (2016) propusieron usar

la narrativa como un ejercicio reflexivo útil para pensar sobre la propia vocación, lo llamó "escribir como trabajo del alma" (writing as soul work) y es una forma en la que se puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una mayor concienconciencia y autodirección (es decir, adaptabilidad profesional). El enfoque implica que los

estudiantes realicen:

... ejercicios de escritura transformadores en el aula para desarrollar sus habilidades adaptativas frente a los retos de un mundo laboral inseguridad, complejidad, individualización y la necesidad de una competencia emocional en el trabajo y en el desarrollo profesional. (Lengelle y Ashby, 2016).

La escritura se nos presenta como una herramienta poderosa para pensar, pero lamentamos que la escuela no suele incentivar el gusto por escribir, al contrario, nos parece que las tareas escritas suelen convertir a la escritura en trabajo pesado y tedioso, del que los estudiantes suelen salir corriendo tan pronto como pueden. Una de las labores fundamentales de los docentes que acompañan la escritura, en palabras de Smith (1980):

La barrera a través de la cual los escritores jóvenes deben estallar es el envoltorio envolvente de la transcripción. La mariposa de la escritura permanece encerrada en una crisálida mental a menos que el niño pueda producir rápidamente palabras en papel en lugar de palabras en la cabeza. La solución para el niño debe ser la misma

que la solución para el escritor experimentado: sacar las palabras lo más rápido posible y limpiarlas... Los niños cuyo dominio de la escritura está creciendo generalmente no tardan en aprovechar las ventajas de reescribir y editar una vez que se les hacen evidentes. (Smith, 1980).

2.1 El texto libre de Freinet, uso de la narrativa en la Educación Superior

Considerar el desarrollo de las competencias de lectura y escritura desde una perspectiva lúdica, recreativa y de disfrute es un asunto fundamental en la pedagogía de Célestin Freinet, tanto que podría este asunto formar parte de las célebres invariantes: A nadie le gusta leer ni escribir por obligación.

La palabra es fundamental en la pedagogía Freinet, quisiéramos comenzar con una cita que nos permita mostrar cuán profunda es esta afirmación. Freinet es el maestro por excelencia en brindar la palabra a los niños y esto tiene implicaciones pedagógicas y políticas, pero también poéticas:

Era la lengua, de la que tanto nos había hablado don Lorenzo; la famosa llave para todas las puertas, como él decía... Sólo la palabra humaniza. La palabra construye. La palabra perdona. La palabra es empática. La palabra es actitud positiva. La palabra da vida. La palabra escucha. La palabra es compromiso. Será tarea de toda educación dar la palabra. Formulamos la octava invariante: La palabra es la característica más humana. (Baqués i Trenchs, 2019).

La pedagogía de Célestin Freinet se propone recurrir a los métodos naturales, a las formas que no imponen estricta o violentamente la voluntad de los adultos sobre los pequeños, De igual manera sucede con la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

Freinet consideró que un texto es, ante todo, producto de una voluntad de comunicación. Visto así, la lectura es inseparable de la escritura, pero la escritura de palabras y frases significativas y no de sonidos abstractos. Por lo tanto, utilizó el método de mirar y aprender desde su propia perspectiva, en la que los textos libres o, en un nivel más básico, la expresión oral libre se incorporan a los suyos. Los niños cuentan una historia que la maestra escribe en palabras simples. Esta historia es "leída" del pizarrón y copiada, y las tarjetas de archivo de palabras hechas con ella se almacenan y se utilizan para componer nuevas historias. (Legrand, 1999). Acerca de los procesos de aprendizaje y enseñanza de la escritura en la educación media y superior.

Carlino (2013) considera que la enseñanza

de la escritura debe llevarse a cabo de manera contextualizada y situada, es decir, en todas las materias y con todos los maestros, no solo con los que enseñan Español, porque todos aportan vocabulario y ayudan a expandir el lenguaje de los estudiantes con términos específicos y técnicos. Asimismo, este autor señala que la literatura académica apunta a dos objetivos: enseñarles a participar en los géneros de cada disciplina y enseñar prácticas de escritura para aprender de ellas."

Entre las prácticas de escritura, la narrativa es un instrumento fundamental en la reflexión que nos permite a los docentes acceder a la experiencia educativa de los alumnos. Mediante los dispositivos de narración accedemos directamente a la representación de los acontecimientos revelados por ellos mismos.

... La narrativa constituye una modalidad de pensamiento a partir de la cual las personas interpretan la realidad, aplicar este enfoque al análisis de las experiencias escolares del alumnado supone recurrir a los relatos personales como recurso desde el que se pueden inferir determinadas creencias, deseos e intenciones que éstos tienen sobre la institución educativa y su propia vida escolar. (Mateos y Núñez, 2011).

La importancia de la narración no estriba en la verdad de los hechos, sino en la autenticidad del punto de vista, de primera mano de los hechos.

Un verdadero aprendizaje del idioma sólo puede hacerse mediante la imitación formal de la lengua de la expresión escrita. Este aprendizaje debe ser el resultado del funcionamiento en cada caso de una comunicación auténtica. La descripción precisa de estas situaciones y de los modos orales que permiten expresarlas constituyen hoy día la parte más importante de los programas de lenguas vivas extranjeras. También deberían constituir el fundamento del aprendizaje del idioma materno. En este sentido, una pedagogía eficaz tiene que multiplicar las situaciones de comunicación en el medio escolar y armonizar y articular los medios de comunicación en esas diversas situaciones. Freinet había dicho precisamente esto y los estudios técnicos llevados a cabo actualmente no hacen sino prolongar sus intuiciones proféticas. (Legrand, 1999).

Como parte del colectivo de docentes de la pedagogía Freinet de México, comparto con ellos de otras escuelas de educación básica, media y superior las ventajas y posibilidades de la práctica de brindar a los estudiantes la palabra y considerarlos como la guía y la brújula del trabajo educativo. Célestin Freinet afirmó que su intención era favorecer una nueva forma de entender la escuela, que permitiese a niños y niñas llegar tan lejos como quisieran en base a sus propios intereses y capacidades, sin que se vieran frenados por meras cuestiones materiales (Freinet y Salengros, 1976).

El texto libre definido por Célestin Freinet en su libro “Técnicas Freinet de la Escuela Moderna” de los años 60:

El texto libre, casi por unanimidad recomendado hoy en día [...]

consagra oficialmente esa actitud del niño para pensar y expresarse, y pasar también de un estado menor en lo mental y lo afectivo a la dignidad de un ser capaz de construir experimentalmente su personalidad y de orientar su destino (Freinet, 1978).

La aportación de Freinet está íntimamente relacionada con la imprenta y eso tiene una razón de ser, explicada por el propio pedagogo francés:

Para escribir es necesario ser leído o escuchado... Si se analiza lo que ocurre con lo que escriben las niñas y los niños en el colegio podemos observar que la mayor parte de las veces son por decirlo de algún modo escritos confidenciales, solamente son leídos por el profesorado cuando corrigen la redacción o por algún padre o madre preocupado por las tareas que debe hacer su hijo o hija. (Álvarez, M. Fontevedra, P. y Valderrey, C., s/f).

Ahora sobre cómo realizar el texto libre, en

la voz de las docentes de la pedagogía Freinet de León España:

La elaboración del texto libre exige una forma de entender la organización del aula y el planteamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje diferente, ya que exige: Autonomía en el alumnado para organizar su propio tiempo y trabajo. Revisión y evaluación de dicho plan. Comunicación del trabajo. Fases: 1. La escritura del texto: actividad creativa e individual. 2. La lectura ante todo el grupo. 3. La corrección y reelaboración del texto con las aportaciones del grupo. 4. La impresión y reproducción de los textos (revista escolar, correspondencia...). (Álvarez, M. Fontevedra, P. y Valderrey, C., s/f.).

La escritura, como la gran mayoría de las actividades de trabajo pedagógico en Célestin Freinet es un acto colectivo. Una parte importante del asunto es la publicación de los textos, de los que los estudiantes se sienten orgullosos, el orgullo lleva a la motivación y

lo lleva a una espiral virtuosa.

Si nuestras escuelas, desde la más tierna edad de sus alumnos, se entregasen al trabajo de estimular en ellos el gusto por la lectura y la escritura, y ese gusto continuase siendo estimulado durante todo el tiempo de su escolaridad, posiblemente habría un número bastante menor de posgraduados hablando de su inseguridad o de su incapacidad para escribir. (Freire, 2002).

Otro aspecto que nos llama la atención es la posibilidad de trascender la relación puramente curricular entre docentes y estudiantes mediante la redacción libre. En palabras de la investigadora mexicana Frida Díaz Barriga, la narrativa desvela lo que hay en realidad en la mente de las personas:

La narrativa permite situar a los agentes educativos en contextos complejos, singulares, en relación con los otros, reconociendo la subjetividad, el conflicto de valores, los distintos intereses en juego, yendo más allá de las explicaciones "neutrales", atomistas y univariables. (Díaz Barriga, 2019).

En cuanto a la escritura libre de los estudiantes debemos decir que tenemos muchas expectativas, porque la narrativa debe reflejar las estructuras mentales auténticas de los estudiantes, más allá de los objetivos curriculares que se nos asignan a maestros y alumnos. Por otro lado, como diría la máxima de Jean Piaget "solo se aprende lo que se hace, solo se hace lo que se ha aprendido", consideramos que la práctica de la escritura es vital para desarrollar esa competencia, pero también consideramos que nos debe llevar a esa práctica el interés, el gusto y la visión compartida por la colectividad, no la obligatoriedad de las tareas.

Dar la palabra al niño y la niña es la característica más importante de la pedagogía Freinet y su técnica insignia es el texto libre. ¿De qué manera podemos ayudar a dar el empujón para que los estudiantes escriban? ¿El texto libre debe surgir de las propias

ganas o podemos darles un empujoncito? El compañero de la pedagogía Freinet, Sebastián Gertrúdix, nos da una pista:

"En su versión más pura, sería el texto que se escribe libremente, sin ningún tipo de encargo ni imposición. Sin embargo, ello no impide que, mediante acuerdo de la asamblea de clase, puedan aparecer ciertas variantes que sirvan para enriquecer su aprovechamiento: Se puede hacer una lista de temas sobre los que escribir, para dar ideas a aquellos alumnos y alumnas que no estén acostumbrados a escribir libremente; se puede elegir un tema determinado y escribir un libro monográfico sobre él; los textos pueden ser sobre experiencias vividas, costumbres del lugar, viajes, sueños, miedos, cuentos..." (Gertrúdix, 2016).

Por último, quisiéramos decir la perogrugrullada que estamos pensando, especialmente en palabras de la académica Meredith Whitaker, que confirman que vale la pena decirse.

Una vez me enseñaron que la mejor manera de mejorar su escritura es leer una buena escritura. Ahora creo que otra excelente manera de mejorar su escritura es escribir regularmente. Los blogs que hice en la escuela de posgrado me han ayudado a nunca dejar de flexionar mis músculos de escritura. Esto me ha servido cuando tengo la tarea de escribir situaciones más formales. (Whitaker, 2018).

La experiencia de Whitaker resulta valiosa

también porque encuentra desventajas (cons) a la escritura en un blog mientras se estudia una carrera científica: "Se requiere disciplina para hacer tiempo para escribir, y esto no es fácil. Puede tomar tiempo (de las otras tareas del programa) pero debe recordarse que la experiencia le dará otras habilidades que son importantes para obtener en la escuela de posgrado... Bloguear puede llevar mucho tiempo de vez en cuando. Puede generarte presión para publicar nuevos textos." (ídem).

Nos preguntamos si llevando de la mano a los estudiantes y asignando el espacio para esribir, si bien no las temáticas, ni la evaluación, resultará en un alivio de estas desventajas mencionadas por la doctora Meredith. Nuestra apuesta es que sí, que brindando el espacio de escritura libre como parte de la clase se reducirá la presión por publicar textos y será beneficioso en el aspecto de la "disciplina de escritura".

Un taller de textos libres en la licenciatura de Inclusión Educativa del BINE ha tenido que considerar que el papel del docente en el desarrollo de las competencias de escritura es el de poner las condiciones para la expresión de los estudiantes, pero ir también más allá en la reflexión, como sugieren Marques, Leal y Fricke: "A partir de ahí, puede ayudar en la adaptación al contexto y dar lugar a reflexiones teóricas sobre los géneros y tipos de texto, cuestiones gramaticales, entre otros. El objetivo principal es crear una base para el trabajo académico del estudiante y en el largo plazo, promover su formación profesional también." (Marques, Leal, Fricke, 2015).

Los talleres de escritura están emparentados con los círculos de lectura, en cuanto que son aprendizajes situados, que suceden en comunidad, por lo que podemos decir que un buen camino hacia la escritura es la lectura:

solitario,

de

las personas jóvenes y adultas deben descubrir por sí mismas el placer de leer y escribir; que los círculos de lectura no son bibliotecas donde ir a leer cada individuo en sino centros

convivencia donde se realizan actividades de lectura y escritura no escolarizadas; que retomar saberes y tradiciones es importante y ayuda a generar el gusto por la escritura. (Aravedo y Enriquez, 2018). La construcción de un texto cobra sentido en la medida en que se entrelazan, se construye en estrecho vínculo con la oralidad, con los otros lenguajes que coexisten en la vida cotidiana, que se ligan con las prácticas culturales en las que participan las personas, día a día. En suma, las personas que participan en los círculos de lectura, comparten propósitos, estrategias, metodologías y procedimientos para dialogar, intercambiar sus prácticas y producciones. Las modifican y adecuan a sus intereses, requerimientos y características del contexto.

La lectura y escritura en todos los ámbitos, inculcada como actividades importantes y valiosas desde los primeros años por maestras/os que son lectores ellos mismos y tienen lectura que compartir, puede contrarrestar la tendencia de entrenar al escolar para ser obrero calificado o ejecutivo de medio nivel al servicio de la inversión extranjera o nacional.

Solo la lectura educará a todos los ciudadanos y hará a todos partícipes plenos y críticos en la comprensión de su entorno y su posición en el mundo.

Cabe afirmar que “leer es un verbo transitivo” y que no existe una actividad neutra o abstracta de leer, sino múltiples, variadas y dinámicas formas concretas de lectura de cada género, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. Así, aprender a leer requiere no solo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada práctica concreta de lectoescritura: cómo autor y lector utilizan cada tipo de texto, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, negocian el significado según las convenciones lingüísticas y formas de pensamiento de cada disciplina específica, etcétera.

(Cassany, 2004).

Y por supuesto, un aspecto central es la publicación, compartir con los demás el resultado de lo que hemos escrito. Routman (1991) “El momento de compartir es importante porque valida y brinda a los niños una audiencia. Es la etapa de "alarde". Casi todos los niños pequeños disfrutan de la oportunidad de leer sus entradas del diario y hablar sobre sus ilustraciones. Compartir funciona mejor cuando es voluntario”. Esta parte es lo que vuelve tan célebre la herramienta de la imprenta de Célestin Freinet, porque sin imprenta no habría revistas, ni el gusto y el orgullo de compartirlos con la familia y los amigos. En los primeros años, esas publicaciones fueron las primeras que llegaron a las casas de las familias de los niños. La idea que, si la llevamos al extremo, es muy parecida al sueño que tienen niños y niñas de volverse conocidos y hablarle al mundo. Podríamos decir que “volverlos virales”.

2.2 El interés y la escritura

La escritura es una práctica social que tiene sus motivaciones, que nos quedaban más claras antes, quizás. Uno le escribía una carta “a alguien”, poniendo su nombre en la parte superior de la carta, definiendo ese nombre en el sitio de “destinatario” del sobre, etc. Es mucho más difícil escribir, o aprender a escribir, cuando a uno le faltan razones.

La “práctica social” como constructo teórico, nos remite en esta definición a condiciones, recursos y entornos que delimitan o enmarcan la producción e interpretación oral o escrita de cada persona. El estudiante, como participante de una comunidad que emplea la lectura y la escritura, aprende al observar a otras personas, a otros estudiantes o a docentes al hablar, reflexionar, reconocer géneros textuales, explorar un texto, escribir una carta, etc. (Carrasco, 2014).

Bajo esta óptica, las mejores prácticas de escritura en la escuela y la universidad están enmarcadas en una comunicación natural, con códigos comunes, sentido, objetivo, interés. Escribirle a alguien no debe tener menos sentido que tomar el teléfono y marcar. ¡Mucho más importante es contarle algo por escrito!

En la escuela de cine solía repetirse el mantra que rezaba que las historias que escribimos deben ser importantes para nosotros, porque "¿si no te importan a ti, por qué deberían importarle al público?". El impulso de escribir debe ser el interés, a la manera de quien escribe un poema de amor o una carta de reclamación.

No debe serlo menos en la escuela.

Los relatos se dan entre profesores y alumnos, entre docentes, entre directivos, entre todos los involucrados en el trabajo de la escuela, quizá esta sea una de las mayores cualidades de la narrativa, que alcanza a todos, y se puede hablar de todos a través de ella. (OEA, 2003).

Respecto del concepto de "interés" encontramos en el libro de Jerome Bruner una declaración de principios: 'motives for learning must be kept from going passive... they must be based as much as possible upon the arousal of interest in what there is be learned, and they must be kept broad and diverse in expression' (Bruner, 1960). El concepto de interés proviene del latín interesse ("importar") y hace referencia a la afinidad o tendencia de una persona hacia otro sujeto, cosa o situación.

El interés es la motivación intrínseca para realizar un trabajo. El investigador Schiefele, año 1991, nota que el interés es una fuerza directiva, que tiene una duración relativamente larga, para su definición identificó dos componentes en su definición del interés, algunos relacionados con sentimientos y otros relacionados con su valor:

... es probable que las personas difieran con respecto al énfasis que ponen en la experiencia de los sentimientos, o en las atribuciones de importancia personal, cuando están interesadas en un área temática determinada. Por otro lado, presumiblemente se prefieren algunos objetos de interés porque la participación con ellos crea fuertes sentimientos de emoción, mientras que otros objetos se prefieren principalmente debido al alto significado personal que tienen para muchas personas. Una tercera característica esencial del interés es su carácter intrínseco. En el aprendizaje de textos, por ejemplo, esto significa que el lector debe participar en un tema por sí mismo y no por ningún motivo externo (por ejemplo, aprobar un examen o una autoevaluación positiva). (Schiefele, 1991).

Las teorías cognitivas modernas sobre la adquisición de conocimiento, en que la nueva información siempre se adquiere en dominios particulares. El uso de factores cognitivos específicos, como el conocimiento previo o las estrategias de aprendizaje del dominio, debe complementarse con la inclusión de un factor motivacional que le corresponda.

La educación debe contemplar “tres niveles de comportamiento humano: cognitivo, emocional y conductual. Dicho de otro modo, podemos orientar el proceso de reflexión a partir de variables relacionadas con lo que sabemos, lo que queremos y lo que hacemos o podemos hacer.” (Essomba, 2007). Este componente afectivo está estrechamente relacionado con el inteque se hace:

rés por lo

Cualquier programa de desarrollo en el ámbito multicultural debería: Basarse en los principios del aprendizaje adulto, en el que el interés y la motivación son básicos, las personas adultas se motivan cuando experimentan necesidades e intereses que pueden ser satisfechos por el aprendizaje... Utilizar la reflexión como

estrategia de desarrollo profesional, como una competencia y como un instrumento de entrenamiento. Llevar a cabo un aprendizaje centrado en las situaciones de la vida. Entrenar mediante talleres o seminarios para la adquisición de conocimiento y habilidades / cambiar conductas desviadas del alumnado para que usen estrategias centradas en la indagación, la modelación es un gran facilitador de estas habilidades la reflexión. (Essomba, 2007).

Ante la crisis de la educación diversos autores apuestan por una personalización del aprendizaje escolar que apele al interés y otorgue sentido al trabajo de los estudiantes. Para César Coll (2019) el interés tiene componentes tanto afectivos como cognitivos y surge de la interacción entre la persona y el contenido. Es potencial o latente, pero aparece por factores contextuales. Los intereses evolucionan según las prácticas sociales, es decir, son susceptibles de ser afectados por la interacción escolar.

Los intereses pueden dividirse según el cuadrante de Hidi y Renninger (2006) en:

Tabla 1. Intereses

Emergentes

Situacionales

Consolidados

Personales

En ese mismo texto se describen cuatro

fases en el desarrollo y profundización del interés del alumno,

como son el interés

situacional desencadenado, interés situacional mantenido, interés individual emergente (menos desarrollado) e interés individual bien desarrollado. Se consideran factores tanto afectivos como cognitivos en el desenvolvimiento de esos intereses, todos ellos susceptibles de intervención desde la escuela, en especial en formatos de mayor libertad curricular, como son los talleres y los espacios de tutoría.

Es posible cimentar el desarrollo de actividades siguiendo el interés de los estudiantes y cimentar esta propuesta en el propio currículum de la Escuela Normal, puesto que está plenamente contemplado en dos pilares fundamentales del plan de estudios: el enfoque centrado en el aprendizaje y el aprendizaje por proyectos. Del enfoque centrado en el aprendizaje se contempla que "La adquisición de saberes, creencias, valores y formas de actuación profesionales es posible en la medida en que se participa en actividades significativas", además de que considera que "el estudiante logra de manera efectiva el aprendizaje cuando lo que se le enseña se relaciona con situaciones de la vida real" (SEP 2018b).

Aquí cabría preguntarnos ¿Hay alguna manera mejor de relacionar una tarea con situaciones de la vida real que dejar a los estudiantes elegir el tema sobre el que realizará esa tarea? ¿Por qué nos ha resultado tan difícil a los docentes soltar el control de lo que escriben nuestros alumnos, aunque el propósito de la escritura sea la escritura misma?

Por su parte, el aprendizaje por proyectos considera un tipo de "trabajo de indagación, diseño de propuestas y prototipos, manifestaciones artísticas, exposiciones de producciones diversas o

experimentos, etcétera) que da respuesta a un problema o necesidad planteada por

el contexto social, educativo o académico de interés" (ídem).

2.3 Las competencias de escritura en la Educación Superior

el

El concepto de competencia en la formación docente toma en cuenta no solo en conceptualizar cómo se pueden adquirir y desarrollar las habilidades, conocimientos y actitudes para ejercicio de una profesión, sino que también resultan fundamentales al definir los currícula de las instituciones de formación docente.

Las variables que contiene nuestra investigación son el texto libre, el interés y la competencia de escritura en la educación superior, mismas que procedemos a desarrollar, en este marco teórico, para tejer la relación entre el aprendizaje, la escritura y la narración:

Los relatos tejen nuestra experiencia de vida anudando segmentos de experiencia para darle una unidad de sentido. Narrar historias sobre nosotros mismos nos permite situarnos como protagonistas de un recorrido y de un contexto particular. Las narrativas nos enseñan a interpretar el mundo. El funcionamiento narrativo implica siempre interpretación y reinterpretación, la estructuración de la experiencia y el acto de contarle algo a alguien. Imlica, en resumen, transformar el 'saber en decir'. (OEA, 2003).

El concepto de competencia profesional en la formación docente conlleva una habilitación práctica, de manera que los maestros en formación movilicen en su actividad profesional los conocimientos,

habilidades y actitudes necesarias de modo efectivo, en la mayor variedad de situaciones que el contexto social e institucional requiere de ellos. Las competencias no se obtienen definitivamente, a diferencia de los objetivos. Su desarrollo es progresivo y sucede a lo largo de la vida.

Como antecedente, en los Estados Unidos

se comenzó a usar el concepto de estándares profesionales. En la agrupación que realizó el autor Escudero (2006) encontramos en el segundo núcleo las capacidades de aplicación del conocimiento a: “el uso efectivo de estrategias de comunicación verbal y no verbal que estimulen la indagación personal y en grupo; vi) el uso de una variedad de estrategias instructivas que ayuden a los estudiantes a pensar críticamente, resolver problemas y demostrar habilidades prácticas, desarrollar su creatividad”.

Escudero enfatiza aquí guardar el significado del término "competencia docente" equivalente a un grupo de actitudes, creencias y conocimientos, sin descuidar los conocimientos técnicos y las habilidades de los docentes, que funcionan tanto a nivel colectivo, porque su participación sucede en equipos e instituciones educativas, como a nivel de esfuerzo y crecimiento personal, por parte de los docentes en formación.

Pavié (2011) menciona, como características de las competencias profesionales, que “se movilizan e integran en virtud de una serie de atributos personales en contextos concretos de acción”. Agrega entre sus atributos la condición de ser movilizables, educables en lo teórico y lo experiencial, dinámicas y habilitan a personas polivalentes. Finalmente hace este valioso aporte sobre la evaluación:

... su evaluación, sea cualquiera su naturaleza (docentes, profesionales, específicas o conductuales) deja de concentrarse sólo al final del proceso. Incluye e integra nuevos procedimientos con

carácter formativo y continuo. (Pavié, 2011).

La importancia de la lectura y la escritura en cada disciplina se demuestra porque los estudiantes no solo aprenden realmente el contenido de la materia, sino que también los perfila como lectores y autores competentes de textos que circulan en su área de estudio, que son diferentes de las lecturas que hicieron en la educación media superior y en la educación básica.

Por la dificultad de las lecturas en la educación superior, al ingreso a la nueva cultura y durante el curso de los semestres en la Escuela Normal, García sugiere que los estudiantes "sean acompañados en su proceso de escritura por un usuario competente, como lo es o debería ser un profesor universitario" (García, 2009).

Con los antecedentes de una evaluación general a nivel nacional de la competencia de escritura realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, los teóricos Backhoff,

Peón, Andrade y Rivera (2006) caracterizaron la complejidad de la habilidad de escribir:

Saber escribir implica construir el conocimiento; se requiere la orquestación de múltiples habilidades mentales superiores: planear la combinación del qué se dice con el cómo se dice para tener un impacto en el lector; tomar diferentes perspectivas de acuerdo a la audiencia a que se dirige; organizar nuestras ideas en una estructura lógica, [...] buscar formas adecuadas para persuadir, entretener, informar, reflexionar [...]. En la redacción se armoniza pensamiento y lenguaje: saber escribir implica saber pensar.

(Backhoff, Peón, Andrade y Rivera, 2006).

A diferencia de los textos argumentativos, los textos libres no pueden evaluarse por su referencia o fidelidad al texto fuente,

puesto que son creaciones originales. Sin embargo, por eso mismo los consideramos un instrumento fundamental que nos permite a los docentes acceder a la experiencia educativa de los alumnos.

Mediante los dispositivos de narración accedemos directamente a la representación de los acontecimientos revelados por ellos mismos. La narrativa constituye una modalidad de pensamiento a partir de la cual las personas interpretan la realidad, aplicar este enfoque al análisis de las experiencias escolares del alumnado supone recurrir a los relatos personales como recurso desde el que se pueden inferir determinadas creencias, deseos e intenciones que éstos tienen sobre la institución educativa y su propia vida escolar.

(Mateos y Núñez, 2011).

La importancia de la narración no estriba en la verdad de los hechos, sino en la autenticidad del punto de vista, de primera mano de los hechos.

La quinta competencia genérica del perfil de la licenciatura en inclusión educativa menciona: "Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos. (SEP, 2018b). En materia de escritura e investigación se encuentran plasmadas en la competencia profesional número seis del plan de estudios de la Licenciatura en Inclusión Educativa menciona:

6. Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación. • Emplea los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para mantenerse actualizado respecto al campo de conocimiento vinculado a su trabajo para satisfacer

las necesidades educativas de todos los alumnos. • Usa los resultados de la investigación para profundizar en el conocimiento y los procesos de aprendizaje de sus alumnos. (SEP, 2018b).

Las instituciones de educación superior se dan cuenta cada vez más de la necesidad de apoyar a los estudiantes en su escritura desde el primer año. Algunos programas educativos han adoptado la inclusión de cursos extracurriculares para desarrollar las habilidades de lectura. Un enfoque es el de generar textos desde géneros específicos: “Los textos de géneros estudiantiles específicos evaluados disciplinariamente como la base para el desarrollo de materiales suplementarios, así esperamos evitar la descontextualización”. (Tabble y Windgate, 2013).

Los especialistas coinciden en que los diferentes tipos de texto se pueden clasificar en tres grandes categorías: narrativa, descriptiva y argumentativa. Aunque algunos textos no entran fácilmente en una categoría, o bien comparten características de más de una categoría, la clasificación es útil para definir las características esenciales de los textos que a menudo se leen (Backhoff, Peón, Andrade y Rivera, 2006).

La respuesta común a las necesidades de escritura de los estudiantes ha sido proporcionar cursos extracurriculares de escritura centrados en formas correctivas. Por lo tanto, ningún tipo de instrucción de escritura separada (es decir, extracurricular o curricular) se considera que mejora suficientemente la competencia de escritura de los estudiantes. (Kuiper, 2018).

Sin embargo, estos cursos de escritura no están disponibles en todas las instituciones y, en las que lo están, muchos de los estudiantes no asisten.

3.1 Metodología

CAPÍTULO III
Metodología

En esta investigación se plantea la puesta en marcha de estrategias de escritura dentro del sexto semestre de la Licenciatura en Inclusión Educativa del Instituto. La intevención tuvo como propósito desarrollar la competencia de escritura mediante la creación de textos libres, según la técnica pedagógica de Célestin Freinet.

Los

estudiantes produjeron materiales escritos que fueron publicados en el blog y en el periódico escolar “Volando clase”, versiones digital y en papel.

Tuvimos un enfoque cualitativo, puesto que posterior a la intervención se evaluaron los textos y se realizaron entrevistas individuales a los participantes en dos momentos, tanto al inicio, como al final.

Para la evalaución, usamos una “rúbrica de competencia de escritura para los textos libres de tipos descriptivo, narrativo y argumentativo”.

El nivel de investigación que planteamos es exploratoria, para distinguir la relación entre las posibles variables “interés”,

“texto libre” y las habilidades de escritura.

Cada semana se les pidió la creación de un texto, en las primeras sesiones, con una consigna determinada y posteriormente, se les solicitó la redacción de un “texto libre”. La descripción de estos ejercicios se encuentra más adelante, en el apartado 3.2 de este capítulo.

La siguiente tabla nos permite definir la variable “interés”.

Tabla 2.

Definición de la variable	Dimensiones	Ítems
Interés es la	El texto refleja	El texto refleja el

motivación intrínseca para realizar un trabajo, distinta de cualquier gratificación externa, refleja un acercamiento a la actividad por razones emocionales o por otorgarle el estudiante un valor especial intrínseco.	el interés del estudiante por tener un vínculo emocional o por el valor intrínseco que le representa el tema.	interés del estudiante. Sí / No
		Si te gusta, ¿qué intereses tienes, sobre qué temas te gusta escribir?
	Los motivos para escribir no provienen de estímulos del exterior.	¿La razón por la que escribes es mayormente porque te lo solicitan en la escuela o por iniciativa propia?
		¿Te gusta escribir? Sí / No

A continuación presentamos los instruumentos rúbrica de evaluación de la escritura de textos, argumentativos, narrativos y descriptivos. Rúbrica de la competencia de escritura para los textos argumentativos.

Tabla 3.

Rúbrica de la competencia de escritura para los textos

Congruencia

planteamiento

libres

Textos Argumentativos

Se establece un objetivo
inicial y se mantiene el

contenido

enfoque a lo largo de la
narración y de modo claro a
lo largo de la historia.

Algunas ideas confusas interfieren con
la narración o la premisa inicial.

Es difícil distinguir el objetivo de la
narración o el contenido no guarda
relación con el tema.

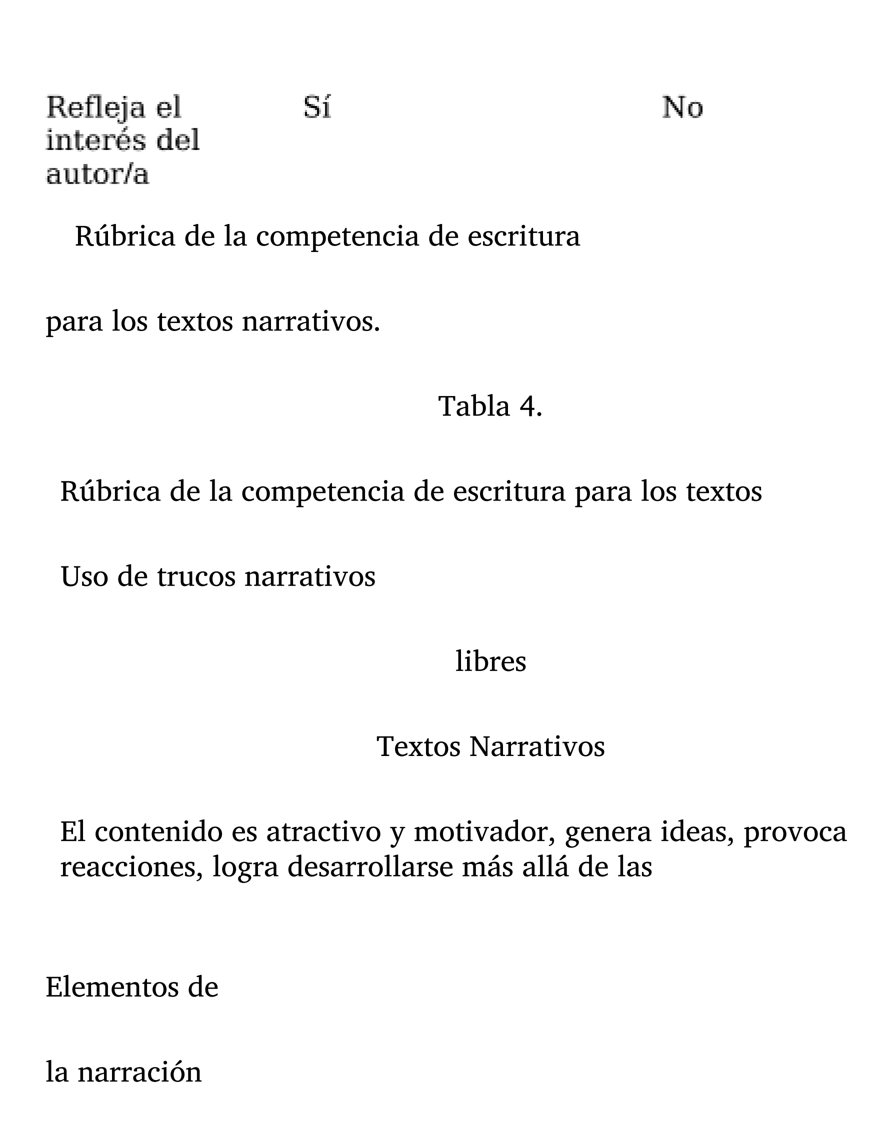
Argumentación Se aprecia una postura del estudiante y su
conclusión, presenta argumentos

e interés por las opiniones vertidas.

Los argumentos son tomados de otros textos base, aunque reescritos

cambiando expresiones o incorporando ideas propias.

Los argumentos no mantienen una relación lógica o resultan ajenos
a las opiniones del estudiante.



Refleja el interés del autor/a	Sí	No

Rúbrica de la competencia de escritura

para los textos narrativos.

Tabla 4.

Rúbrica de la competencia de escritura para los textos

Uso de trucos narrativos

libres

Textos Narrativos

El contenido es atractivo y motivador, genera ideas, provoca reacciones, logra desarrollarse más allá de las

Elementos de

la narración

expectativas iniciales planteadas.

El contenido es interesante y se desarrolla una historia con conflicto y conclusión.

El desarrollo es predecible o el lenguaje es muy pobre, de manera que se pierde el interés en el texto.
Aparecen claramente identificados personajes, tiempo, historia y punto de vista (narrador).

Los personajes o la historia cambian, de manera confusa, de modo que es difícil distinguir una premisa o intención de la narración.

No se identifican claramente los personajes, la historia o el narrador.

Refleja el interés del autor/a	Sí	No

Rúbrica de la competencia de escritura

para los textos descriptivos.

Tabla 5.

Rúbrica de la competencia de escritura para los textos

Coherencia

libres

Textos Descriptivos

La información está organizada de forma clara, los párrafos siguen un orden lógico.

La información sigue un orden, aunque hay elementos fuera de sitio.

Exhaustividad

Refleja el interés del autor/a

La organización es poco coherente y se distribuye la información en párrafos ilógicos.

La mayor parte de los elementos del objeto o sujeto de la descripción son mencionados, así como sus características.

El texto describe las principales características del sujeto u objeto descrito.

Algunas características importantes no están mencionadas o se cambia de sujeto-objeto descrito.

Sí No

3.2 Sujetos y procedimiento

Los sujetos participantes son 23 estudiantes de la generación 2018 de la Licenciatura en Inclusión Educativa, 19 mujeres y 4 hombres, de entre 17 y 21 años de edad, actualmente en el cuarto semestre de la licenciatura.

Como un primer paso de creación semidirigida o provocada por el docente; para conseguir después la concepción y escritura de textos completamente libres; algunos incluso se diría, espontáneos.

Ejercicio 1. Se solicita a los participantes realizar un cómic autobiográfico en el que se reflejan las reflexiones que tuvieron lugar para tomar la decisión de ser docentes.

Ejercicio 2. Se realiza la creación colectiva de un poema sobre el tema "Cosas que me gustan", en la que cada persona en plenaria contribuye con un verso sobre algo que le gusta, por ejemplo "Me gusta cuando cae el chorrito de café en la cafetera". Cada verso es corregido de manera colectiva, tanto en cuanto a su estilo, como en la claridad de la escritura, con la intervención "¿cómo podría decirse lo mismo de una manera mejor más clara?".

y

Ejercicio 3. Se lleva a cabo una lluvia de ideas en la que el docente guía mediante preguntas la producción de ideas. Este ejercicio tiene dos reglas: no es posible decir que las ideas propias y de los demás es mala o ya se ha visto. La segunda regla es que buscamos las ideas menos lógicas y más atrevidas posibles.

En la siguiente etapa de esta intervención, se dedica una hora a la

semana del tiempo de clase para destinarlo a la escritura libre, con la consigna de escribir “artículos de cualquier tipo y tema para nuestro periódico”. En esta etapa se leen y corrigen los textos en colectivo y también se lleva a cabo una selección democrática de los textos que se publican en papel, recordemos que todos los textos se publican en el blog:

www.volandoclase.blogspot.com

3.3 Instrumentos y evaluación

Las motivaciones y el interés por escribir a través del siguiente cuestionario.

1.¿La razón por la que escribes es mayormente porque te lo solicitan en la escuela o por iniciativa propia? 2. ¿Qué intereses tienes, sobre qué temas te gusta escribir? 3. ¿Qué aspectos de la inclusión educativa te llaman más la atención? 4. ¿Qué podríamos hacer los docentes de la licenciatura para que las actividades de aprendizaje fueran más atractivas? 4.1 Resultados

Pedimos una autobiografía, un cuento y tres textos libres. Colectivamente, escribimos un poema grupal sobre el tema de las cosas que nos gustan. Aquí evidencias de la publicación del blog y del PDF “Volando Clase”. Ver figuras.

Figura 1.


volandoclase.blogspot.com
volando CLASE
Página principal
Acerca de
Moda sostenible
SUFICIENTE
ROPA
EN EL MUNDO
Es una prenda de excelente calidad
Esta elaborada bajo la premisa de comercio justo
Google Classroom
EL FUTURO DIGITAL

Figura 2.



Cosas que nos gustan

Poema colectivo

Las primeras gotas del café cuando se vuelven un chorrito.
La nieve de la Malinche en diciembre.
El petricor de las siete de la noche en mi casa de Cholula, cuando hace un poco de frío.
El mezcal después de un día de trabajo.
El frío del centro de Puebla en diciembre con el cielo claro y la sensación de tener dinero en la bolsa.
Oír "peces de ciudad" al segundo humo.
Salir a las nueve de mi casa y que los rayos del sol me toquen el rostro.
Ver el maíz crecer al paso de los días.
Dormir temprano y despertar de madrugada. Meterme a bañar en silencio.
Ver la sombra de las plantas moverse a mi alrededor.
La arena fina.
Cuando cae la tarde en el cerro de La Paz.
Ver desde la ventana cuando empieza a llover y la gente corre para esconderse.
Que mis perritos saben a qué hora llego.
Salir con mi abuelita y sentir que todas las personas la estiman.
El olor de colonia de mi novio en mi ropa.
Cantar hacia fuera de la ventanilla cuando estoy viajando.

El globo

Valentina

Un día Francisco encontró un globo y como estaba aburrido empezó a soplar. El globo se fue inflando, inflando y Francisco siguió soplando sin darse cuenta de que sus pies se despegaban del piso y comenzaba a volar.
Su mamá lo vio por la ventana y salió corriendo con una almohada bajo el brazo. Quiso bajarlo, pero sólo pudo aferrarse de los pies de Francisco que seguía soplando mientras se la llevaba al aire. Una los vio por la ventana mientras guisaba una sopa y salió con una cuchara en la mano. Quiso bajarlos pero sólo alcanzó a abrazar la almohada de la mamá de Francisco, que se aferraba del pie de su hijo que seguía soplando y se los llevó a los dos por el aire.
El cartero que traía una carta quiso bajarlos, pero sólo alcanzó a colgarse del cucharón de la vecina mientras ella abrazaba la almohada de la mamá de Francisco que se aferraba al pie de su hijo que seguía soplando y se los llevó a los tres por el aire.
La maestra que los vio por la ventana de la escuela quiso bajarlos, pero sólo pudo sostenerse de la manija del bolso del cartero colgado del cucharón de la vecina abrazada a la almohada de la mamá de Francisco que se aferraba al pie de su hijo que seguía soplando mientras se llevaba a los cuatro por el aire. El panadero que los vio mientras salía a vender pan quiso bajarlos pero sólo se enganchó del bolso de la maestra sostenida del bolso del cartero colgado del cucharón de la vecina abrazada a la almohada de la mamá de Francisco que se aferraba del pie de su hijo que seguía soplando y se los llevó a los cinco por el aire.
El barrendero quiso bajarlos pero sólo mordió un pan del panadero enganchado del bolso de la maestra sostenida del bolso del cartero colgado del cucharón de la vecina abrazada a la almohada de la mamá de Francisco que se aferraba al pie de su hijo que seguía soplando y se los llevó a los seis por el aire.
Un bombero quiso bajarlos, pero sólo amarró la manguera a la escoba del barrendero que mordió el pan del panadero enganchado en el bolso de la maestra sostenida del bolso del cartero colgado del cucharón de la vecina que abrazaba la almohada de la mamá de Francisco... FFFFFFFFFRRRRRUUUUUU.... mientras el globo se desinflaba y se desinflaba hasta que por fin el bombero llegó al suelo y desamarró la manguera de la escoba del barrendero que dejó de morder el pan del panadero. Que se desenganchó del bolsillo de la maestra que soltó la manija del bolso del cartero que se descolgó del cucharón de la vecina que dejó de abrazar la almohada de la mamá de Francisco que ya no se aferró al pie de su hijo que aterrizó con el globo flaquito en la mano.
Todos volvieron a su trabajo contentos por haber regresado y Francisco sin que nadie lo viera guardó el globo en su bolsillo por si algún día estaba aburrido y tenía ganas de jugar.

Dibujos de Karla y Yesenia en homenaje de "El eternauta" de Oesterheld.





Olvido (fragmento)

Antonio

Desperté con dolor de cabeza, estaba en un bosque tirado, cubierto de sangre, me dolía todo, solo podía ver a lo lejos un incendió de un avión, no podía ver bien, tenía mucho sueño y me volví a quedar dormido. dirigí a subir las escaleras y me recibió con un abrazo diciéndome "Que bueno que está bien Señor Wayne", entramos y me sentía muy extrañado con lo que estaba pasando, pues no sabía quien era el señor y por que pago mi fianza. Enseguida le pregunté todas mis dudas, el hombre muy cortés me explicó todo. Al parecer yo era rico y sufrí un grabe accidente hace unos meses atrás, y mi periodo de retención de mi memoria solo era de dos a tres días, por lo cual significaría que dentro de unas cuantas horas volvería a perder el conocimiento y volvería a escapar. Al parecer no tenía cura, pero si tenía una muerte prematura que me afectaría. De inmediato volví a sentir el nudo en la garganta que me impedía pasar la mi propia saliva, sentía que me faltaba el aire, tomé un trago de agua de una botella muy costosa y de inmediato le sugerí al señor que me encerraran como un preso. El señor muy asustado no me prestaba atención, quizá porque sabía que en unas pocas horas o minutos perdería mi conciencia y volvería a escapar y pleno vuelo creo que las cosas no salieron muy bien. Se acercó a mí con una inyección explicándome que lo necesitaría sino las cosas se pondrían muy mal para todos, no tuve elección y pasados minutos comencé a sentir mucho sueño.
Desperté con dolor de cabeza, estaba en un bosque tirado, cubierto de sangre, me dolía todo, solo podía ver a lo lejos un incendió de un avión, no podía ver bien, tenía mucho sueño y me volví a quedar dormido.



Cartón de Luis Ricardo

CAPÍTULO IV
Resultados

A continuación presentamos los resultados de la intervención de texto libre para trabajar con los intereses de las y los estudiantes en las competencias de escritura.

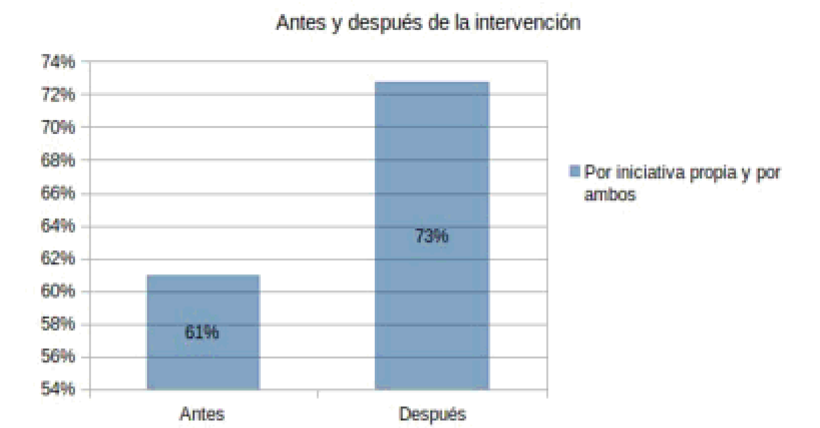
Evaluación de la técnica Texto libre

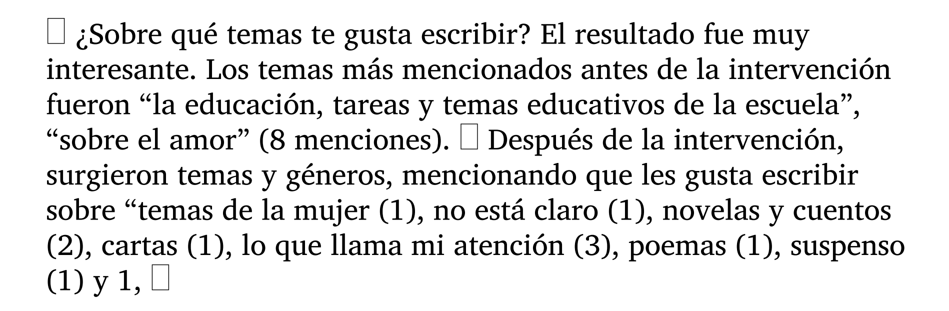
□

El texto libre motivó la escritura.

¿Qué los motiva a escribir? 39% de los estudiantes del grupo mencionaron escribir “porque se lo solicitan” sus maestros, Después de la intervención, las respuestas “por iniciativa propia” sumada a “por ambos” crecieron de 61% a 73%. Mientras que “porque me lo solicitan” bajó a 27%.

Gráfica 1. La razón por la que escribes.




¿Sobre qué temas te gusta escribir? El resultado fue muy interesante. Los temas más mencionados antes de la intervención fueron “la educación, tareas y temas educativos de la escuela”, “sobre el amor” (8 menciones). Después de la intervención, surgieron temas y géneros, mencionando que les gusta escribir sobre “temas de la mujer (1), no está claro (1), novelas y cuentos (2), cartas (1), lo que llama mi atención (3), poemas (1), suspenso (1) y 1,

discapacidad”. Los temas se volvieron más específicos y variados. También apareció el tema de la discapacidad (1) como tema.

“Si escribieras un libro, ¿sobre qué temas te gustaría hacerlo?” Antes, los estudiantes preferían el tema del amor; después de la intervención, los estudiantes agregaron:

1. Sobre la vida de una persona que ha en

frentado situaciones como madre soltera.

2. Sobre lo que ocurre en el cerebro cuando aprendemos.

3. Sobre alguna discapacidad.

4. Sobre la vida de los estudiantes foráneos.

5. Mi historia personal narrada por personajes irreales, hasta el presente.

6. Cómo influyen los conflictos familiares en el rezago educativo de los jóvenes y el impacto que genera, etc.

□

A la pregunta “¿Cómo valoras la experiencia de escritura que hemos realizado este semestre?” 92% de los estudiantes valoraron la experiencia del curso como “4” y “5” puntos (positiva y muy positiva).

□

“¿En qué te ha servido o qué te ha gustado de escribir estos textos?”

“1. Aprender nuevas palabras o buscar sinónimos (ampliar mi vocabulario, desarrollar mi léxico). 2. Tuvimos una actividad que abordaba ciencia ficción y yo quedé fascinada con eso. 3. Me ha servido para mejorar mi ortografía. 4. Me hace ser más creativa. 5. Sirve para organizar mis ideas para plasmarlas por escrito. Aunque también 6. No logro expresar lo que quiero. 7. Me gustó la manera

en la que solicitaba los escritos ya que estos debían salir de los libros que nos compartió en la plataforma, puesto que eran historias muy interesantes, historias que al parecer solían ser de la vida real.

8. Me gusta mucho que dejen textos libres, cuando me imponen algo estoy tan preocupada por cumplir con lo solicitado que con mi propia ejecución. 9. Me devuelve la confianza y crece el interés por escribir cuando algún docente descubre lo que puedo hacer y me gusta, me gustó que haya sido un tanto libre pero también nos encamine hacia la investigación para enriquecer un buen escrito". Todas las anteriores son opiniones de las estudiantes.

Textos narrativos

Aplicando la rúbrica de evaluación de textos narrativos, el resultado fue el siguiente:

El 48% de los textos mostraron un contenido atractivo y motivador, que genera ideas, provoca reacciones, logra desarrollarse más allá de las expectativas iniciales planteadas. Solo el 15% de los cuentos están en el nivel de desarrollo predecible o que tienen un lenguaje pobre, de manera que se pierde el interés en el texto.

Encontramos una tercera parte de los textos que resultan confusos en sus personajes o en su historia (33%).

Nos parecen notables las afortunadas metáforas que brotaron por aquí y por allá: "patas grandes olor a chetos", "sus pompas muy esponjitas como un algodón de azúcar" y los giros fantásticos "la goma de mascar cae al suelo y la moneda desaparece" o el tornado que se roba los juguetes. nos hacen ver con mucho optimismo las posibilidades de la escritura creativa como herramienta de trabajo para creación literaria.

Notable también el arranque de Nieves “Desde hace ya cuarenta días no hay electricidad, y no se ha quitado esta niebla muy apestosa, me imagino que las centrales eléctricas se hayan quedado sin combustible“ y notable también el final del cuento de Crisely “La última cosa que recuerdo fue haber vislumbrado sus ojos, me aterraron, reflejaban maldad, fue lo único que recuerdo antes de despertar en un cuarto pequeño, había un solo foco en la habitación, un retrete y una pequeña cama donde yo estaba acostada. Estoy secuestrada, pensé.”

Si bien el capital cultural es determinante en la variedad de temáticas y en las posibilidades de desarrollo de tramas, todos los textos denotaron una capacidad creativa notable.

Textos libres

Un ejercicio previo consistió en la redacción de un poema grupal sobre las cosas que nos gustan, titulado así, “Las cosas que nos gustan”. Cada persona que así lo deseo, mencionó algo que le gusta, a manera de los poemas japoneses de la antigüedad:

Tabla 1. Poema colectivo.

Cosas que nos gustan, poema colectivo

Las primeras gotas del café cuando se
vuelven un chorrito.

La nieve de la Malinche en diciembre.

El petricor de las siete de la noche en mi casa

de Cholula, cuando hace un poco de frío

El mantra después de un día de trabajo

El frío del centro de Puebla en diciembre con
el cielo claro y la sensación de tener dinero
en la bolsa.

Oír “peces de ciudad” al segundo humo.

Salir a las nueve de mi casa y que los rayos
del sol me toquen el rostro.

Ver el maíz crecer al paso de los días.

Dormir temprano y despertar de madrugada.
Meterme a bañar en silencio.

Ver la sombra de las plantas moverse a mi
alrededor.

La arena finita.

Cuando cae la tarde en el cerro de La Paz.

Ver desde la ventana cuando empieza a llover
y la gente corre para esconderse.

Que mis perritos saben a qué hora vuelvo.
Salir con mi abuelita y sentir que todas las
personas la estiman.

El olor de colonia de mi novio en mi ropa.

Cantar hacia fuera de la ventanilla cuando
estoy viajando.

Los textos libres recibidos fueron 13, distribuidos de la siguiente manera:

5 artículos informativos, un cuento de ficción, una reflexión personal y 5 textos narrativos anecdóticos. Los informativos tuvieron las siguientes temáticas: la industria de la moda, los cosméticos, la música de Facundo Cabral, el abuelo de una de las compañeras y la historia del río de San Francisco, etc.

Conclusiones

- El texto libre motivó la escritura más allá de la obligación de escribir para entregar una tarea. También impulsó la búsqueda de nuevas palabras en el diccionario y ayudó a clarificar las ideas sobre lo que los estudiantes tuvieron intención de expresar. Dicho en palabras de dos de las participantes: “Me hace ser más creativa... Sirve para organizar mis ideas para plasmarlas por escrito”.

- La escritura de textos libres, como herramienta de desarrollo de habilidades de escritura, puede constituir una base para el desarrollo de habilidades de escritura profesional y académica.

- Si bien el capital cultural es determinante en la variedad de temáticas y en las posibilidades de desarrollo de tramas, todos los textos denotaron una capacidad creativa notable.

- La totalidad de los textos libres tienen la impronta del interés de sus autores, de manera que se constituye en factor primordial en el logro de los niveles de desempeño de la competencia de escritura.

- La rúbrica de texto libre narrativo demostró ser de utilidad para valorar los niveles de desempeño alcanzados en cada uno de los textos libres; sin embargo, consideramos que en el futuro podría profundizarse en el entendimiento de cómo el interés se ve involucrado en la elaboración de un texto en particular, tanto desde el punto de vista del autor, como del docente que le acompaña en el proceso.

Hoy, como lo hicieron nuestros compañeros que usaron la imprenta de Freinet hace cien años, subrayamos lo importante que es publicar los textos de los estudiantes, imprimirlos, compartirlos, regalarlos, presumirlos, ponerlos libres en línea, salir a repartirlos al

mundo. ¿No decimos que es característico de la juventud querer comerse el mundo? Qué mejor manera que comérselo a cartas, a poemas, a cuentos, a libros.

Referencias

Álvarez, M. Fontevedra, P. y Valderrey, C. (s/f). Texto

libre. MCEP. León: MCEP.

Aravedo, M. y Enríquez, G. (2018) El fomento a la lectura y escritura como experiencia de

aprendizaje situado. En Revista Interamericana de Educación de Adultos. Año 40. No. 1. https://www.crefal.org/rieda/images/rieda-2018

1/transiciones2.pdf

Backhoff, E., Andrade, E., Peón, M., Sánchez, A. y Bouzas, A. (2006). El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria. México: INEE.

Backhoff, E., Velasco, V., y Peón, M. (2013). Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios. Revista de la Educación Superior. XLIII. 167. Septiembre de 2013.

http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v42n167/v42n1

67a1.pdf

Baqués i Trenchs, M. (2019). “Una vida per l’escola: les meado de

https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/art

icle/view/348751/439969

Bruner (1960) The Process of Education. NY: Vintage. Carrasco Altamirano, A. (2014). Leer, escribir y

desarrollar el lenguaje oral en la escuela

secundaria. Reflexiones en torno a la propuesta

curricular mexicana. Perfiles educativos vol.36 no.143 México ene. 2014.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-

26982014000100016

Cassany, D. (2004). “Explorando las necesidades actuales de comprensión, aproximaciones a la comprensión crítica”. Revista Lectura y Vida. Universidad Pompeu Fabra.

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros / a25n2/25_02_Cassany.pdf

Coll, C. (2019). Los intereses del alumnado y la personalización.

Conferencia Magistral dictada en el CADI del Complejo Cultural de la BUAP en Puebla, Pue. El 28 de septiembre de 2019.

Del Moral, M., Villalustre, L. y Neira, M. (2017). Competencias comunicativas y digitales

impulsadas en escuelas rurales elaborando digital storytelling. En Aula Abierta. 45. DOI: http://dx.doi.org/10.17811/rifie.45.2017.15-24

Díaz Barriga, F. (2019). Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa. Aula nueva. México: Ediciones SM.

Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. Barcelona: Octaedro.

Essomba, M. coord. (2007). Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para

trabajar la diversidad étnica y cultural.

Barcelona: Grao.

Figueroa, I. & Gatti, J. S. (2015). La artimaña y el prodigio. Ediciones SM.

https://books.google.com.mx/books?

id=jsiIDwAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onep

age&q&f=false

Flower, L. y Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. En College Composition and Communication, Vol. 32, No. 4, (Dec., 1981), pp. 365-387.

https://www.researchgate.net/publication/239552089_A_Cognitive_Process_Theory_of_Writing

Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo, en Textos en contexto.

Los procesos de lectura y escritura, Buenos Aires, A.I.A. Lectura y Vida.

Freinet, C. (1978). Técnicas Freinet de la escuela moderna. México: Siglo veintiuno

editores.

Freinet, C. (1999). La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las

invariantes pedagógicas. Barcelona: Morata. Freinet, C. y Salengros, R. (1976). Modernizar la escuela. Barcelona: Editorial Laia (BEM).

Freire, P. (2004). Cartas a quien pretende enseñar. Formación docente. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Gallego, J. y Rodríguez, A. (2007). Tendencias en la formación inicial del profesorado en Educación Especial. REICE. Vol 5. 3.

García, M. (2009). Proceso de producción de géneros profesionales: la propuesta pedagógica y la

experiencia didáctica en la carrera de educación. Legenda, 13 (10), 125-137.

http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/ar

ticle/view/594/751

Gertrúdix, S. (2016). Aportaciones de la pedagogía Freinet a la educación en España. En Tendencias Pedagógicas. 27.

https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/artic

le/view/3012/3226

INEGI (2019). "Población lectora en México con tendencia decreciente en los últimos cinco años"l. Comunicado de prensa del 23/04/2019. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/EstSociodemo/MOLEC2018_04.pdf

Kuiper, C. (2018). Promoting Tertiary Students' Writing A Subject-Specific Genre-Based Approach. Deventer: Mischa Hoyinck, Words Worth.

Legrand, L. (1999). "Célestin Freinet". París: UNESCO. http://

www.ibe.unesco.org/sites/default/files/freinet

s.pdf

Lengelle, R. y Ashby, S. (2016). “Writing as a soul work: training teachers in a group-based career-narrative approach”. British Journal of Guidance and

Counselling Taylor & Francis. 45. 1. https://www.hbo-kennisbank.nl/details/sharekit_hh:oai:surfsharekit.nl:69538cd2-664a-4319-97ae-63ca3794175a?q=writing+competences&has-link=yes&c=0

Marques, D. Leal, K. Y Fricke. A. (2015). “Texto libre: práctica de enseñanza-aprendizaje por tecnologías digitales”. En Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distancia.

http://www.abed.org.br/revistacientifica/_Brazilian/

2015/05_TEXTO_LIVRE_METODOLOGIA_ES.pdf Mateos Blanco, T. y Núñez Cubero, L. (2011). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

OEA (2003). Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. Buenos Aires: OEA.

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL

005633.pdf

Pavié, Alex (2011). Formación docente: hacia una definición del

concepto de competencia profesional docente. REIFOP , 14 (1), 67-80.

https://www.researchgate.net/publication/285873419_Formacion_docente_Hacia_una_definicion_del_concepto_de_competencia_profesional_docente

Ramos, L. y Figueroa, I. (2023) La pedagogía Freinet y el gusto por la lectura. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades. Vol. IV, Número

1.

Routman, R. (1991). Invitations: Changing as teachers

and learners k-12.Portsmouth, NH: Heinemann. Sánchez Zapatero (2011). Escritura autobiográfica y traumas colectivos: de la experiencia personal al compromiso universal. Revista de Literatura. LXXIII. 146.

http://revistadeliteratura.revistas.csic.es/index.ph p/revistadeliteratura/article/view/267/282

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y Aprendizaje, 15(58), 43–64. doi:10.1080/02103702.1992.10822332

Schiefele, U. (1991). Interest, Learning, and Motivation. Educational Psychologist, 26(3-4), 299–323. doi:10.1080/00461520.1991.9653136

Hidi, S. & Renninger K. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development, Educational Psychologist, 41:2, 111-127, DOI: 10.1207/s15326985ep4102_4

SEP (2018). El sujeto y su formación profesional. Programa del curso.

https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepree/el_sujeto_lepree.pdf

SEP (2018). Licenciatura en Inclusión Educativa. Plan de Estudios 2018. México: SEP.

https://drive.google.com/file/d/1y8ZCOoHaItYfARj

O-IdudtFyjOiUlTJH/view?usp=sharing

SEP (2019b). Acompañamiento curricular para la implementación de los Planes de Estudio 2018.

México: SEP.

https://www.cevie-dgespe.com/documentos/PPT_P

LANES_2019.pdf

Tribble, C. y Wingate, U. (2013). "From text to corpus – A genre-based approach to academic literacy instruction".System. 41. 307–321. DOI: 10.1016/j.system.2013.03.001

UNESCO (2005). "El futuro de la enseñanza superior". En Hacia las sociedades del conocimiento. París: UNESCO.

UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación.

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48

3_Spanish.pdf

Whitaker, M. (2018). To Write or Not To Write? Pros and cons of blogging as an ECR. En Proyecto Public Library of Science. Plos.

https://blogs.plos.org/thestudentblog/2018/03/09/to -write-or-not-to-write-pros-and-cons-of-blogging-as

an-ecr/